



УДК 1:378
ББК 87.25

ТРАДИЦИИ БОЛОНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА И СОВРЕМЕННЫЙ БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

А.Н. Шеховцов, Н.А. Шеховцова

Выявлены и рассмотрены основные этапы становления Болонского процесса в Европе. Даны характеристики каждого исторического этапа. Выявляется отсутствие в процессе принципа гуманизма. Делается вывод о значении Болонского процесса.

Ключевые слова: *Болонский процесс, гуманизм, европейский гуманизм, философия образования, высшее образование.*

Высшее европейское образование прошло довольно длительный путь своего развития. Сегодня мы имеем единое европейское образовательное пространство, которое в последнее время формируется в рамках Болонского процесса. Общие цели и гуманистическая направленность образования всех стран Европы служат фундаментом построения общеевропейской системы образования. Анализируя результаты усилий европейских стран по достижению единых подходов в области высшего образования, необходимо констатировать, что гуманистическая идея объединения – это результат исторического развития европейских государств и требование современного этапа – глобализации – в социально-экономическом и территориальном пространстве Европы.

Первый европейский университет появился в Болонье (1088). В средние века Болонский университет называли *Mater Studiorum*, что в переводе с латыни означает «мать учения, наук». И действительно, это древнейшее в Европе высшее учебное заведение стало, по существу, родительницей европейского высшего образования. Именно там появилось понятие «*universitas*» – вольное сообщество преподавателей и учеников, ставившее своей целью распространение образования во всех сферах жизни тогдашнего европейского общества. Именно здесь стали куль-

тивироваться те особенности гуманизма, которые в дальнейшем получили распространение по всей Европе.

Болонский университет со дня своего основания имел две особенности.

Во-первых, это была не только ассоциация профессоров (*universitas magistrorum*), а также и объединение студентов (*universitas scholarium*), самостоятельно выбирающих руководителей. Находясь в зависимости от университета и будучи свободными лишь в руководстве занятиями студентов, преподаватели могли приобрести авторитет и влияние на слушателей исключительно своими личными качествами и педагогическими талантами.

Во-вторых, особенность Болонского университета состояла в том, что он был юридическим (*universitas legum*) в противоположность Парижскому университету, который изначально был обращен исключительно к теологии. Изучение римского права, положившее начало самому университету, и канонического, введенного в программу университета с XII в., осталось приоритетным.

Авторитет, которым пользовались профессора болонской школы, выражался не только в успехе, который имели их лекции, но и в высоком положении, какое они занимали как в самой Болонье, так и за ее пределами. Они были освобождены от налогов и военной службы и автоматически получали все права граждан Болоньи, даже если они там не родились. Им присваивали титул *dominus* в отличие от наименования *magister*.

Корни современного гуманистического объединения Европы уходят в начало XVIII века. Тогда в 1712 г. Ш.-И. де Сен-Пьером был создан проект конфедеративного союза европейских государств. Также нам известен наполеоновский план реализации объединения Европы, который сводился к завоеванию и унификации европейских стран и народов. «Кодекс Наполеона» – это тот самый свод законов, который должен был стать общим для всей Европы.

Сегодня гуманистическая направленность всех стран Европы служит фундаментом построения общеевропейской системы образования. При анализе усилий европейских стран в области разработки единого образовательного пространства становится очевидно, что идея эта не нова.

История же развития самого Болонского процесса в Европе началась довольно давно, и на сегодня учеными выделяются три периода модернизации системы высшего образования в Европе.

Первый период: 1971–1982 гг. Этот период начинается с конференции министров образования в 1971 г., хотя Римский договор, касающийся образования, был ратифицирован уже в 1957 году.

Основными признаками данного периода являются резкое возрастание студенческих континентов, ознаменовавшее собой переход высшего образования из категории элитарного в категорию массового; заметное снижение в ряде стран объемов государственного финансирования высшего образования; разрушение традиционных вузовских структур; расширение экспансии американской модели высшего образования; появление первых признаков «академического капитализма».

На встрече в 1971 г. министры образования обсуждали такие вопросы, как: взаимное признание дипломов о высшем образовании; учреждение первого европейского вуза общеевропейского типа; кооперация в области среднего и послесреднего образования; создание Европейского центра высшего образования; организация вненациональных институциональных структур высшей школы.

Второй период: 1983–1992 гг. Здесь уточняются цели, задачи и проблемы кооперации высшего образования на пространстве

Евросоюза, и прежде всего ее правовые аспекты. Основными признаками здесь являются: обострение проблемы диалектического совмещения традиции и обновления, здорового консерватизма образовательной системы и ее открытости прогрессивным инновациям; усиление социального диалога и социального партнерства высшего образования с экономикой и рынком труда; переосмысление роли вузов в решении проблемы образования взрослой части населения (именно эта область деятельности вузов становится во многих европейских странах главной); расширение представления о географическом пространстве европейского высшего образования (выдвигается цель транснациональной мобильности); проведение активного поиска европейской модели прозрачности; резкое возрастание роли общественных ассоциаций и объединений в регулировании и управлении высшим образованием на национальном и межнациональном уровнях; стремительная актуализация интереса к проблемам качества высшего образования; для систем высшего образования Центральной и Восточной Европы (включая Россию) преобладающей направленностью поиска нового лица высшей школы становится позиционирование между традиционной и американской моделями; заявляет о себе растущая коммерциализация высшего образования.

В это время основными принципами деятельности вузов становятся: автономия; неотделимость учебного процесса от исследовательской деятельности, что предполагает обязательную гибкость преподавания как реакцию на изменяющиеся потребности; свобода исследований, обучения и преподавания, рассматриваемая как основополагающий принцип жизни вуза, требующий от государства гарантий его соблюдения; высшее учебное заведение как хранитель традиций европейского гуманизма, реализующий насущную потребность взаимного познания и влияния различных культур. В этот период была создана Всеобщая хартия университетов (18 сентября 1988 г.). Рассматривая основные положения этой Хартии, особое внимание хочется обратить на следующие прописанные в документе моменты:

– университеты должны обеспечивать будущим поколениям образование и воспита-

ние, которое научило бы с уважением относиться к великой гармонии окружающего мира и самой жизни;

– университет должен быть морально и интеллектуально независим от политической и экономической власти;

– преподавание должно отвечать изменяющимся потребностям общества и соответствовать уровню развития научных знаний;

– университет, выполняя свою функцию, преодолевает политические и географические границы и утверждает насущную необходимость взаимного познания и влияния различных культур.

Из этого документа нам становятся понятными основные принципы, которые провозглашали ректоры вузов, и это прежде всего европейский гуманизм и автономия вуза.

Третий период: начинается с Маастрихтского договора (1992). Осуществление программы Маастрихта позволило европейцам создать реальное политическое и экономическое пространство, проводить общую внешнюю политику и политику безопасности. Договор является одним из крупнейших политических и правовых актов в многолетней истории европейской интеграции.

Основные признаки данного периода:

1. Интенсивно нарастает неудовлетворенность состоянием национальных и европейской систем высшего образования.

2. Общественное мнение все решительнее склоняется в пользу необходимости превращения высшего образования в преуспевающую отрасль экономики.

3. Возрастает потребность в базовых навыках и компетенциях как новых гранях результатов образования.

Именно на этом этапе было выявлено огромное количество недостатков нововведений. Среди них: высокий уровень отсева студентов; вузы не располагают необходимыми интеллектуальными и профессиональными ресурсами и механизмами привлечения молодых педагогических и исследовательских кадров; высшая школа не решает проблем безработицы; вузы не содействуют развитию и идентификации европейской ментальности; высшее образование продолжает жить в замкнутом мире академических ценностей без учета запросов экономики; высшая школа се-

рьезно отстает от изменений, происходящих в обществе.

Правительства европейских стран, проанализировав данные проблемы, 25 мая 1998 г. в Сорбонне по инициативе Франции, Германии, Англии и Италии подписали декларацию. Министры обозначали четко основную роль университетов в развитии европейской культуры, создании базы «европейских знаний», а также сохранении стабильности, мира и демократии в Европе. Министры обратили особое внимание на создание европейской сферы высшего образования, которая содействовала бы мобильности и занятости граждан.

В тексте Сорбоннской декларации неясно определены такие понятия, как «бакалавр» и «магистр». Насколько введение такой двухступенчатой системы высшего образования соответствует требованиям современного европейского общества? Однозначных ответов на этот вопрос нет, но, на наш взгляд, такая единая модель «бакалавр – магистр» не сможет удовлетворять требованиям XXI века. Большинство вузов Европы к такой модели не готовы, и этому, на наш взгляд, есть ряд причин.

Во-первых, следует отметить, что учебные планы должны ориентироваться на потребности в будущем, а не на вчерашние требования рынка труда. В будущих программах следует отказаться от классического деления на различные дисциплины и от профессиональных границ.

Во-вторых, думается, многие высшие учебные заведения плохо подготовлены к выходу на новые рынки, в том числе и зарубежные.

В-третьих, действующие предписания и механизм финансирования не всегда рассчитаны на предоставление подобных услуг и на гибкость.

В-четвертых, многими высшее образование рассматривается все еще как национальная система, которой оно уже не является.

В 1999 г. в развитии высшего образования в еврозоне происходят изменения. Тогда министрами образования в Болонском университете была подписана знаменитая на сегодня Болонская декларация. В ней сформулированы основные цели, ведущие к достижению сопоставимости и, в конечном счете, гармониза-

ции национальных систем высшего образования в странах Европы. Долгосрочная цель программы действий, начало которой положила Болонская декларация, – создание общеевропейского пространства высшего образования с целью повышения мобильности граждан на рынке труда и усиления конкурентоспособности европейского высшего образования.

Болонская декларация – не просто политическое заявление. Это обязательная к исполнению программа действий. Во исполнение поставленных задач министры образования договорились регулярно встречаться. Первая такая встреча прошла уже в мае 2001 г. в Праге.

На встрече в Праге министры опять озвучили основные моменты Болонской декларации и подтвердили, что этот процесс должен быть закончен в 2010 году. Они сформулировали один из важнейших принципов: обучение в течение всей жизни является существенным элементом Зоны европейского высшего образования. Следующие встречи проходили в Берлине (2003), Бергене (2005), Лондоне (2007), Левене (2009), Будапеште (2010) и Вене (2010). На всех этих встречах европейские министры образования подчеркивали один очень важный момент: качество высшего образования является краеугольным камнем в создании общеевропейского пространства высшего образования. Также они обязались взять на себя всю полноту ответственности за развитие систем обеспечения качества высшего образования на уровне вуза, национальном и европейском уровне. При этом обращается внимание на такой факт, как автономия вуза. В Пражском коммюнике говорится, что вся ответственность за обеспечение качества высшего образования в полной мере возлагается на сами учебные заведения, и таким образом создается база для реальной ответственности академической системы в рамках каждого государства. Возникает вопрос: а какую ответственность на себя возлагают сами министерства образования европейских стран? Ответ может быть здесь только один: они минимизировали свою ответственность перед европейским сообществом. И в случае провала данных преобразований вся вина падет на университетские корпорации.

Министров прежде всего волнует один вопрос: качество высшего образования. Во всех своих встречах их интересует ответственность вузов; оценка программ вузов; оценка студентов, которую те дают тому или иному вузу; система аккредитации, сертификации; международное сотрудничество.

Далее хотелось бы рассмотреть парадоксы Болонского процесса. Мы попытаемся очертить основные области сходства и различия в структурах систем и подсистем высшего образования в Европе; выявить существенные тенденции в Европе и в глобальном окружении, способные оказать воздействие на эти структуры.

Сегодня в европейском высшем образовании система курсов обучения, программ и степеней чрезвычайно сложна и разнообразна. К таким ключевым факторам относятся: продолжительность среднего образования с точки зрения возраста и подготовки к дальнейшему обучению; наличие или отсутствие подсистем высшего образования; доступ к высшему образованию; оплата за обучение; организация обучения с точки зрения срока обучения, периодичности и типа экзаменов; число присваиваемых степеней и продолжительность учебы для их получения.

Отметим, что архитектура национальных систем, и унитарных, и бинарных, может быть очень сложной. В одной стране может существовать до 100 различных академических квалификаций и столько же программ обучения, связанных множеством «мостов». Важно отметить, что потенциальная европейская структура квалификаций не может быть проще, чем самая сложная из входящих в нее национальных систем.

Сорбоннская декларация рекомендует организовать обучение в виде додипломного цикла, ведущего к первой квалификации, и дипломного цикла, завершающегося степенью магистра или доктора. Продолжительность этих циклов не оговаривается. В связи с этим в научных кругах данный вопрос вызвал дебаты в связи с тем, что в декларации было заявлено о существовании единой европейской модели высшего образования, основанной на последовательности курсов обучения и степеней 3–5–8 лет. Вместе с тем модели, строго соответствующей этому эталону, не существует.

Как показывают исследования, ни одна страна Европы не имеет системы трехгодичных первых степеней во всех секторах высшего образования или по всем дисциплинам. Очевидным является тот факт, что сроки обучения на соискание первой степени (бакалавра) в разных странах серьезно различаются в зависимости от дисциплин. Следует также отметить, что во многих странах имеется существенное различие между официальным и реальным сроком обучения, когда 4–6-годичный курс осваивается студентами за 7 лет. В связи с этим все сравнения на базе нормативных сроков получения степеней и возможное выравнивание систем на этой основе теряют смысл без соответствующих мер, направленных на снижение реальной продолжительности обучения до теоретической.

Необходимо отметить, что в тех странах, где традиционными являются одноуровневые программы обучения (Германия, Австрия, Швейцария, Италия), правительства этих стран полны решимости довести фактические сроки обучения до официальных, обычно составляющих 5 лет. По их замыслу, в случае успеха это будет способствовать сближению национальных систем после 5-летнего высшего образования. К сожалению, ситуация наблюдается обратная. Так, еще на заседании в г. Граце (2003) Европейской ассоциацией университетов были сформулированы политические задачи обеспечения уровня европейского измерения в области качества высшего образования [3, с. 225]. Там отмечено, что одной из таких задач должна быть полная сопоставимость программ.

Уже заканчивается 2012 год. Что же сделано в этом направлении европейским сообществом? Ответ малоутешителен. Министры образования, договариваясь на своих заседаниях сделать эту систему единой, на самом деле в своих государствах мало что меняют для создания единого европейского образовательного пространства. Причина подобного отношения кроется в том, что большинство ведущих вузов Европы не приняли такую систему. И министрам на местах приходится бороться с этим противодействием вузов. Особенно это заметно в Англии, где крупнейшие вузы не хотят уравнивать свои дипломы с другими вузами Европы, особенно

с высшими учебными заведениями Восточной Европы. Другой причиной, на наш взгляд, может являться то, что создание единого образовательного пространства носит скорее политический характер, нежели образовательный.

Если же рассматривать эту проблему с позиций социального измерения, то здесь министры подчеркивают роль высшего образования в обеспечении социального единства и уменьшении общественного неравенства, расширении равных возможностей обучения по программам высшего образования всех уровней. Главное опасение, которое здесь высказывают университеты, это то, что мы в Европе можем получить американскую модель образования. А на сегодня известно, что американская модель вовсе не является идеальной образовательной моделью. Так, различные степени бакалавра в США являются менее «профессиональными», чем соответствующие им европейские степени.

Такая же ситуация наблюдается и в признании докторских программ. На сегодня в Европе существует общепризнанная степень доктора философии (PhD), срок обучения для получения которой доходит иногда до 8 лет. Как установлено, эта область подвержена изменениям и фактическая продолжительность обучения обусловлена в большей степени специальностью, чем национальной системой степеней. Так, в ряде европейских стран существуют промежуточные докторские звания (*Lisenciaatti* – в Финляндии или *M. Phil* – в Англии) или «высшая докторантура» (квалификация *habilitation*) как высшая степень в академической карьере (особенно в странах Центральной и Восточной Европы). Сюда же можно отнести и ситуацию в России, у нас таких степеней две – кандидат наук и доктор наук. При этом кандидат как раз приравнивается к европейскому доктору наук. Встает вопрос: а что же делать нам в России со всеми докторами наук? Ответ на этот вопрос в России до сих пор не найден.

Отметим, что отличающаяся разнообразием система высшего образования США начинает меняться. Так, были выявлены проблемы, присущие очень гибкой модели, которая напоминает «кафетерий», и в настоя-

шее время большинство университетов предлагают структурированные степени на базе ряда профилирующих курсов и более ограниченного набора элективных курсов. Признается ценность продолжительных фундаментальных программ обучения в области инженерии. Еще одно серьезное отличие от Европы состоит в том, что профессиональные звания, такие как инженер или архитектор, полностью отделены от академического образования. Они обычно присваиваются профессиональными органами лицам, имеющим соответствующее образование, только после 3–6 лет профессиональной деятельности и при выполнении ими определенных требований.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что система высшего образования США имеет собственную структуру, логику, историю, а также свои слабые стороны и проблемы. Она влияет на образовательные системы других стран, включая Европу, и, в свою очередь, испытывает влияние со стороны европейской системы. На наш взгляд, попытки скопировать в Европе американскую систему в отрыве от образовательной и более широкой социальной инфраструктуры будут обречены на провал. Европа нуждается в создании собственной системы, отвечающей ее потребностям.

В последнее время европейские страны выражают намерение снизить продолжительность теоретического обучения. Имеет место рост новых бакалаврских и магистерских курсов. Несмотря на то, что данная тенденция не является всеохватывающей, все большее распространение получает введение степени бакалавра в системах, до сих пор имевших в основном долгосрочные программы обучения, которые не предусматривали возможности выпуска ранее магистерского уровня.

Так, в 1988 г. Дания, а в 1994 г. и Финляндия ввели степени бакалавра по большинству предметных областей. Страны заявили, что эта реформа не была до конца успешной, поскольку подавляющее большинство студентов продолжили обучение на степень магистра, а работодатели не проявили должного интереса к обладателям степени бакалавра.

После проведения различных реформ лишь отдельные страны ЕС не имеют дву-

хуровневых программ обучения в своих системах высшего образования. В то время как ряд стран подтвердил свою заинтересованность в сохранении бинарной системы, в других странах обсуждается вопрос о ее постепенной трансформации в унитарную систему, которая включала бы различные типы вузов с одинаковым статусом. Усиливающееся соперничество за студентов, за статус и деньги, безусловно, окажет свое влияние на архитектуру систем высшего образования и на структуры квалификаций. Также большинство стран Европы стремится к автономизации университетов [1, с. 25].

Наиболее очевидным следствием данных тенденций является стремительное развитие в Европе нового образовательного сектора, функционирующего параллельно с традиционным национальным, часто бесплатным высшим образованием, которое регулируется государством.

Суть всего Болонского процесса сводится к превращению высшего образования в одну из отраслей экономики, в которой можно получать довольно высокую прибыль. Автономия вузов становится на деле лишь обещанием, а не реальностью. Ввод дистанционного образования полностью лишает будущих студентов живого общения с преподавателями, а это приведет в дальнейшем к деградации общества.

В рамках Болонского процесса удален или сильно урезан до нескольких часов гуманитарный компонент образования. Гуманитарные дисциплины рассматриваются как ненужные, малоэффективные в образовательном пространстве современной Европы.

На современном этапе развития Болонского процесса в Европе так и не сложилось единого образовательного пространства, отвечающего современным требованиям европейских стран. Более того, экономический кризис, начавшийся в 2009 г., отбросил решение проблем европейского образования на задний план. Идеи самого Болонского процесса, которые были прописаны в Хартии университетов еще в 1988 г., так и остались лишь красивыми словами. Вместе с тем там были очень четко сформулированы основные идеи будущего образовательного про-

странства в рамках Болонского процесса, важнейшими из которых, с нашей точки зрения, выступают: независимость университетов от политических, экономических и идеологических властей; свобода исследований, преподавания и обучения; охранение ценностей европейского гуманизма; автономность университетов, выполняющих осмысление действительности для целей распространения культуры через преподавание и научные исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Автономизация вузов России и Болонский процесс // Высшее образование в России. – 2006. – № 6. – С. 25–27.
2. Болонский процесс. Всеобщая хартия университетов (Болонья, 18 сент. 1988 г.). – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://www.teacher-edu.ru/wmc/bol/1075200227>. – Загл. с экрана.
3. Формирование образовательного пространства высшего образования : Задачи для российской высшей школы. – М. : ГУ – ВШЭ, 2004. – 524 с.

TRADITIONS OF BOLOGNA UNIVERSITY AND MODERN BOLOGNA PROCESS

A.N. Shekhovtsov, N.A. Shekhovtsova

The main stages of the formation of the Bologna Process in Europe are revealed and considered. Characteristics of each historical stage are given. Absence in the course of a humanity principle comes to light. The conclusion about the value of the Bologna Process is drawn.

Key words: *Bologna process, humanity, European humanity, education philosophy, higher education.*